

## Cartografía visual: creación de narrativas visuales colaborativas a partir de conexiones acerca del barrio Nou Llevant-Soledat Sud de Palma de Mallorca<sup>1</sup>

José Silva-Gago<sup>2</sup>; Daniel Raposo<sup>3</sup>; Maravillas Díaz-Gómez<sup>4</sup>; Noemy Berbel-Gómez<sup>5</sup>

Recibido: 24 de enero de 2021 / Aceptado: 18 de octubre de 2021

**Resumen.** Este estudio busca concienciar al profesorado, que desarrolla su labor docente en un contexto social y cultural desfavorecido, sobre las posibilidades que ofrece la construcción de un mapa visual de su entorno. A fin de establecer conexiones de una manera expresiva y colaborativa, se llevó a cabo un taller en una escuela de primaria con alumnado de quinto curso perteneciente al barrio Nou Llevant-Soledat Sud de Palma (Islas Baleares, España). A través del mapeo narrativo como técnica analítica, los y las escolares construyeron un nuevo lenguaje, una red (su red) analógica de información. La creación de mapas ha reforzado el mensaje de intersección y fomentado nuevos comportamientos. La aproximación de diferentes universos a través de dibujos llevados a cabo por el alumnado nos ha permitido la creación de narrativas y consecuentes mapas mentales. Los resultados informan sobre la importancia que tiene la representación cartografía como herramienta de aprendizaje y sensibilización educativa. Asimismo, permite un proceso creativo en un intento de aliviar la carga cognitiva de la realidad del barrio y hace de la información resultante un “filtrado” más amable.

**Palabras clave:** Conocimiento del barrio; cartografía visual; narrativas visuales; proceso creativo; cohesión grupal.

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación *Re-Habitar el Barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad-Escuela-Sociedad a través de Prácticas Artísticas* financiado por: FEDER/ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades– Agencia Estatal de Investigación/ \_ EDU2017-84750-R

<sup>2</sup> CIAUD, Lisbon School of Architecture & Évora University (Portugal)

E-mail: gago.silva@uevora.pt

<https://orcid.org/0000-0002-8068-5948>

<sup>3</sup> CIAUD, Lisbon School of Architecture & Polytechnic Institute of Castelo Branco (Portugal)

E-mail: draposo@ipcb.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7818-7325>

<sup>4</sup> Universidad del País Vasco (España)

E-mail: maravillas.diaz@ehu.ues

<https://orcid.org/0000-002-238-484X>

<sup>5</sup> Universidad de las Islas Baleares (España)

E-mail: noemy.berbel@uib.es

<https://orcid.org/0000-0001-8125-9679>

## [en] Visual Mapping: Creating Collaborative Visual Narratives from Connections within the Nou Llevant-Soledat Sud District of Palma de Mallorca

**Abstract.** This study aims to raise awareness among teachers, who carry out their work in a disadvantaged social and cultural context, of the possibilities offered by the construction of a visual map of their environment. In order to establish connections in an expressive and collaborative way, a workshop was held in a primary school with fifth grade students from the Nou Llevant-Soledat Sud neighbourhood in Palma (Balearic Islands, Spain). By using narrative mapping as an analytical technique, the students built a new language: an analogical network, *their* network, of information. The creation of maps has reinforced the message of intersection and encouraged new behaviours. The approximation of different universes through drawings carried out by the students has allowed us to create narratives and consequent mind maps. The results prove the importance of cartographic representation as a tool for learning and educational awareness. It also enables a creative process that attempts to ease the cognitive burden of the reality of the neighbourhood and softens the resulting information by making it gentler.

**Keywords:** Knowledge of the neighbourhood; visual mapping; visual narratives; creative process; group cohesion.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Método. 3.1. Contexto y participantes. 3.2. Proceso metodológico: Dibujamos la mirada. 4. Acciones artístico-pedagógicas del programa *Mi barrio-mi escuela*. 5. Resultados: Mi barrio tiene colores. 6. Conclusiones: Aprender a mirar para aprender a convivir. Referencias.

**Cómo citar:** Silva-Gago, J.; Raposo, D.; Díaz-Gómez, M.; Berbel-Gómez, N. (2022) Cartografía visual: creación de narrativas visuales colaborativas a partir de conexiones acerca del barrio Nou Llevant-Soledat Sud de Palma de Mallorca. *Arte, Individuo y Sociedad* 34(1), 275-293.

### 1. Introducción

Los mapas producen sus imágenes y, desde ahí se escriben y elaboran sus historias Benjumea (2015, p. 327)

Este texto forma parte de una de las veintinueve acciones en el marco del proyecto en curso (2018-2021) '*Re-Habitar el Barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad-Escuela-Sociedad a través de Prácticas Artísticas*'. Parte del supuesto de que las experiencias con el arte mediante procesos creativos de participación activa son capaces de contribuir a la construcción de un entramado que refuerce el tejido educativo, social y cultural. Responde a la voluntad de ofrecer al alumnado, en un contexto social y cultural desfavorecido y con apenas contacto con manifestaciones artísticas, un programa artístico-socio-educativo y transdisciplinar que le brinde la oportunidad de aprender, experimentar, crear y disfrutar de cada una de las acciones que se llevan a cabo. La acción *Cartografía visual: creación de narrativas visuales colaborativas a partir de conexiones acerca del barrio Nou Llevant-Soledat Sud de Palma de Mallorca*, busca concienciarles sobre las posibilidades de exponer y compartir diferentes ideas y opiniones sobre un mismo territorio, al obtener un importante mapa de exploración y valorización del barrio. Es aquí dónde se pone en valor la competencia comunicativa en el alumnado, es decir, la capacidad o destreza de utilizar el lenguaje de manera adecuada y

coherente para expresar sus ideas y construir sus historias en el ámbito de su entorno. El proceso de mapeo invita a profundizar en las narrativas de los participantes, como recoge Gutiérrez-González:

Caminar por zonas industriales abandonadas, por vestigios pétreos, por espacios donde la naturaleza lucha por su existencia y por su propio espacio. Esta acción de exploración y rescate de voces, relatos de otros tiempos en los registros, puede ser otra interesante vía de trabajo de campo para estas cartografías, que de igual modo, pueden contribuir a la construcción de identidad colectiva de un territorio. (2019, p.799)

Construir mapas de manera colectiva, con metodologías participativas desemboca en prácticas más horizontales y más próximas a lo existente nos dice Benjumea (2015, p.298), los mapas proporcionan un medio visual y nos permite ir y venir fácilmente entre las imágenes. Las imágenes visuales proporcionadas a través del mapeo narrativo pictórico, pueden ampliar la comprensión cognitiva del alumnado al aplicar un proceso de análisis utilizando los sentidos (Lapum et al., 2015). De igual modo, todas aquellas propuestas en las que predominan el trabajo creativo y colaborativo ayudan a solucionar problemas como integrantes de un grupo y favorece la cohesión grupal. De acuerdo con Jerez-García el lenguaje cartográfico permite, a través del uso selectivo, adecuado y apropiado de mapas:

- desarrollar la curiosidad.
- proponer la solución de problemas espaciales, ambientales y sociales.
- idear soluciones alternativas.
- relacionar la información cartográfica con la realidad.
- pensar de forma integradora.
- localizar la información necesaria para transformarla en un conocimiento útil, crítico, válido y aplicado que pueda ser utilizado en la vida cotidiana.
- fomentar el desarrollo de valores ambientales y sociales. (2006, p.486)

Entendemos que enseñar en la escuela el lenguaje cartográfico, con el objetivo de que sepan leer y confeccionar mapas, permite hacer perceptible las realidades invisibles y poner en marcha acciones alternativas de esa realidad en el contexto en el que habitan.

Además del aporte creativo que ofrece la expresión plástica, los dibujos de los escolares contienen información cultural compleja sobre estratificaciones culturales y de gran interés para una evaluación reflexiva desarrollada por profesorado y alumnado. Alrededor de 1900 Aby Warburg concibió el dibujo infantil como una compleja estratificación histórica de las culturas y los diferentes efectos del anacronismo. Por esa razón, el trabajo de Warburg supone un gran aporte a una percepción más completa de las complejidades inherentes a los dibujos infantiles. Según Wittmann (2012), Warburg reconceptualizó las imágenes como composiciones necesariamente abiertas de partes temporales y geográficamente heterogéneas, como etapas de fragmentos retornados de hallazgos de formas más antiguas y lenguajes simbólicos. Para Warburg, el dibujo tiene una doble trayectoria temporal: tanto hacia el pasado como hacia el presente. Así, el momento histórico condensado en el artefacto se concibe como un nudo entre sincronía y diacronía y además proporciona una orientación espacial.

La pregunta de McEwan (2006), “¿Qué significa orientarse en el espacio?” fue planteada por Aby Warburg en la mañana del día en que murió, 26 de octubre de 1929. Warburg utilizó con frecuencia el término “orientación” en su investigación “*Bilderwanderung*”, el viaje de las imágenes. Para él, orientarse en “*Bilderwanderung*”, se adaptó a “excavar” esos procesos de pensamiento que llevaron a las personas a una comprensión espacial del barrio que creen relevante e ignorado por los mayores. Un modo de conocer su mirada y detectar aspectos con potencial identitario por su geolocalización similar a un mapa geológico, que muestra los estratos y las rutas de los cursos de agua subterráneos que existen, pero son invisibles a los ojos.

## 2. Objetivos

Realizar un taller de Cartografía Visual de creación de narrativas visuales colaborativas con alumnado de la escuela primaria que posibilite:

- Explorar visualmente impresiones del barrio de acuerdo con sus percepciones y mapeo emocional.
- Concienciarles sobre las posibilidades de cruzamiento de información, que aun “expresiva” crea un mapa de valorización del barrio.
- Intervenir estas imágenes a través de la interacción con los materiales que permitan el análisis de información y que proporcione la construcción de su red analógica de información.
- Favorecer el pensamiento creativo.
- Expresar visualmente elementos que les llamen la atención.
- Leer imágenes y escuchar atentamente su descripción.
- Manejar imágenes como elementos de investigación de un mapa.
- Clasificar y ordenar imágenes de acuerdo con similitudes o representación.
- Localizar las imágenes en la herramienta digital Google Maps.
- Desarrollar estructuras de narrativas orales como expresión identitaria y comunitaria por medio de materiales que hagan de puente entre diferentes elementos visuales.
- Participar en los diálogos interpretativos con el grupo-clase, para generar procesos reflexivos que puedan contribuir a la mejora de la comunidad en su diversidad y en su riqueza de identidad.

## 3. Método

### 3.1. Contexto y participantes

El centro educativo *Pintor Joan Miró*, se encuentra situado en el sur de la ciudad de Palma de Mallorca, Islas Baleares (España). La acción de *Cartografía visual* se desarrolló en el contexto del Proyecto de Investigación *Re-habitar el Barrio* y en el marco del programa *Mi barrio, mi escuela* con los estudiantes de quinto curso de Primaria (10 a 11 años). En el centro predominan las familias con nivel adquisitivo medio-bajo o muy bajo, con alumnado de procedencia española como nacionalidad

mayoritaria, pero también con alumnado procedente de otras nacionalidades de América latina y Europa del este fundamentalmente. La clase está formada por 23 estudiantes, de los cuales 13 son niñas y 10 niños. Predomina en el aula la etnia gitana y encontramos también alumnos de etnia Sikhs, así como otros procedentes de distintos países como Pakistán, Nigeria, Marruecos y Rumanía. Es un grupo-clase bastante movido que muestra una actitud inquieta por lo que en palabras de sus maestras tutoras es necesario actividades motivadoras que faciliten el aprendizaje y puedan mostrar capacidades que desconocen, así como descubrir el gusto por ciertas actividades y el modo de ejecutarlas (Tomás & Orcera, 2020).

### 3.2. Proceso metodológico: Dibujamos la mirada

Previamente a la acción llevada a cabo, una experiencia similar fue puesta en práctica con un grupo de estudiantes, de un nivel erario superior. Implicaba 4 sesiones de clase con alumnado del Máster en Diseño Gráfico de la Escuela de Artes Aplicadas del Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal). A través de materiales de interpretación gráfica que representan barrios específicos y seleccionados por parte del alumnado en la cercanía de la Escuela de Artes Aplicadas, se evaluaron las reacciones y la naturaleza de interacción. La experiencia tuvo como objetivo desencadenar, por medio de sesiones abiertas, nuevos comportamientos y una nueva mirada a través de la reflexión, composición y narración de imágenes.

A pesar de no haber sido posible desarrollar una pre-experiencia con un grupo de escolares de la etapa primaria, la experiencia con alumnado de la Escuela de Artes mostró los aspectos lúdicos de la construcción y los procesos de descubrimiento del razonamiento desencadenados al conectar elementos similares resultantes de la aportación visual (Fig. 1).

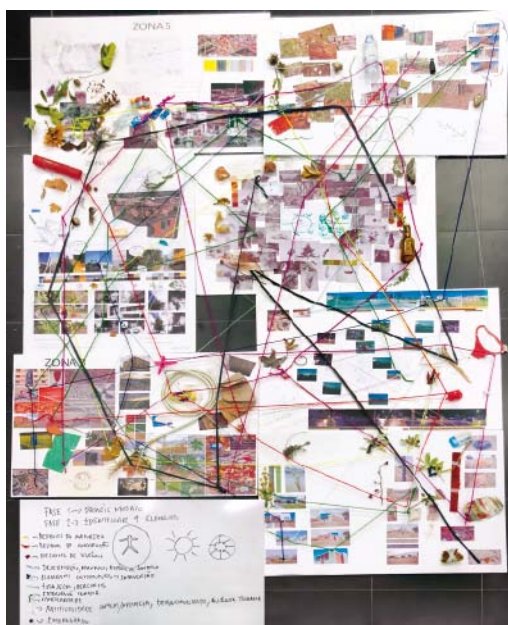


Figura 1. Experiencia previa, alumnado Escuela de Artes. Fotografía de los autores.

Los adultos (alumnado del Máster) y niños y niñas (de la Escuela *Pintor Joan Miró*) presentan de manera evidente diferencias, asociadas éstas con experiencias previas. Del mismo modo, pueden darse similitudes en el aprendizaje. Para que el aprendizaje tenga lugar, tanto los adultos como los escolares necesitan estar inmersos en lo que se está aprendiendo. Esto es necesario para ayudar a asegurar que el nuevo conocimiento se internaliza hasta el punto en que este conocimiento puede ser transferido a situaciones buscadas y apropiadas.

De acuerdo con McDonough (2013) tanto el alumnado universitario como el escolar necesitan estar motivados en el aprendizaje, como docentes deberemos ser facilitadores de:

1. Un entorno libre de riesgos para la seguridad y el apoyo al nuevo aprendizaje.
2. Estar inmersos en el nuevo aprendizaje.
3. Modelos/demostraciones del nuevo aprendizaje.
4. Motivación intrínseca y extrínseca.
5. Participar activamente en el proceso de aprendizaje.
6. Ofrecer oportunidades de emplear/utilizar el nuevo aprendizaje.
7. Tener la responsabilidad de su propio aprendizaje.
8. Utilizar aproximaciones hasta que el nuevo aprendizaje se interiorice y se pueda transferir.
9. Retroalimentación para ayudar a internalizar el aprendizaje y ayudar a mover aproximaciones a convenciones
10. Para conectar el nuevo aprendizaje con conocimientos previos y experiencias de vida.

El alumnado, sea un niño o un adulto, llega al proceso de aprendizaje con experiencias de vida y conocimientos previos que utiliza para hacer conexiones con el nuevo aprendizaje. El alumno adulto tiene más experiencias de vida y tiene una actitud autocrítica sobre lo que debe valorarse de acuerdo con un amplio conjunto de normas. Teniendo en cuenta esa diferencia, y debido al interés en explorar una vertiente más intuitiva en los dos grupos, en el grupo de adultos, además de la recogida de historias en lugares previamente asignados, se les solicitó que aportaran cualquier tipo de objetos, que pudiesen utilizar para representar ese lugar. Mientras que al alumnado de primaria se le invitó a que recogiera escenas o historias de su barrio que le impactara y/o encontrara curiosas.

Con estos puntos comunes y diferencias entre adultos y menores, se buscó alinear las contribuciones de una indagación a otra, de la experiencia previa desarrollada con los alumnos del Máster, hasta la experiencia llevada a cabo con niños y niñas de la Escuela *Pintor Joan Miró*. Con el objetivo de desarrollar un modelo experimental más polivalente, que pudiera utilizarse más allá en el futuro con otros grupos y en otros contextos.

Con los escolares de la Escuela *Pintor Joan Miró*, la acción de *Cartografía Visual* partió de la creación de dibujos con aportes individuales y composición de narrativas visuales colaborativas en diversos estratos. Se contó con su mapeo emocional y ubicación final en mapas con la ayuda de la herramienta digital Google Maps.

En relación al trabajo llevado a cabo con los estudiantes de máster encontramos diferencias claras y obvias. Cabe destacar, que si bien en ambos grupos, se dieron elementos similares en relación al espacio analizado, los resultados a nivel superior mostraron conceptos y opiniones mucho más rígidas que los resultados ofrecidos por los escolares. Éstos se mostraron más dinámicos y abiertos para llevar a cabo un ensamblaje de composiciones y su duplicación de redes como una internet analógica, como apunta Rodríguez-Estrada: “Los niños pueden ser maestros de creatividad. Los adultos tenemos más que aprender de ellos que enseñarles” (2004, p.92).

La experiencia contó con dos sesiones, la primera sesión incluía la recopilación de dibujos, la identificación y organización de tipologías y temas y la formación de grupos. La segunda acción, se centró en la síntesis de rutas narrativas y la creación de narrativas colectivas con el aporte de varios grupos de trabajo. El material gráfico de soporte para la acción incluyó cartón, alfileres, hilos de lana de diferentes colores y una pistola de pegamento. Como soporte para tomar notas para la experiencia fueron producidos fotos y videos.

En un primer momento se buscó recopilar dibujos, previamente hechos por el alumnado y poder así establecer conexiones. Cada escolar produjo uno o más dibujos de elementos que le llamaron su atención en su barrio. Los dibujos se distribuyeron en cuatro cartulinas, ensamblados para formar una superficie más grande. Con la ayuda de alfileres de varios colores, e hilos de distintos colores, ayudados por las maestras, los escolares conectaron los dibujos, buscando y uniendo similitudes de elementos representados, elementos que aparecían en las múltiples representaciones (casas, representaciones de personas, animales, tiendas, etc.).

Los hilos de lana de distintos colores para diferentes tipos de objetos mostraban las diversas conexiones “descubiertas” en los diálogos y posterior reflexión (Fig. 2, 3 y 4).



Figura 2 y 3. Escolares conectando elementos similares encontrados en diferentes dibujos. Fotografías de los autores.



Figura 4. Profesores ayudando a los escolares a conectar los soportes de los dibujos.  
Fotografía de los autores.

Para la discusión y reflexión, los profesores colgaron en una pared las cartulinas conectadas. Después de visualizar el panel general (resultante de las cartulinas ensambladas), cada grupo consultó el mapa y examinó las conexiones, seleccionó varios elementos e insertó la selección en su composición de dibujo interpretativo grupal. Esta nueva composición de dibujos conectó los elementos, recogidos del panel general en nuevas narrativas. Las impresiones visuales del barrio reflejaron las percepciones de niños y niñas. Estas representaciones gráficas sensibilizaron al grupo de estudiantes sobre las posibilidades de relacionar la información visual, que, aunque “expresiva”, ofrece un mapa de valorización del barrio. Fueron intervenidas estas imágenes a través de la interacción con los materiales conectores que permitieron el análisis creativo de la información y facilitaron la construcción de una red de información analógica.

Los estudiantes leyeron las imágenes y escucharon atentamente las descripciones de sus compañeros. Gestionaron las imágenes como elementos de investigación de un mapa, clasificaron y ordenaron las imágenes según similitud o representación. Interpretaron las estructuras a través de materiales que unen los elementos visuales. Esta organización fomentó diálogos participativos e interpretativos sobre los lugares representados como resultado de una creación colectiva (Fig. 5).





Figura 5. Exposición por parte de los escolares de su creación colectiva. Fotografía de los autores.

Los docentes involucrados en el diseño de la experiencia iniciaron y condujeron la acción, contextualizaron la actividad y, con fines de investigación, documentaron la misma. Proporcionaron material de apoyo gráfico y material para dibujar conexiones. Asistieron en cambios de perspectiva y análisis de la información y su interpretación y discutieron la creación de meta narrativas colectivas (narrativas creadas sobre las narrativas individuales). Fue desarrollada una correcta gestión del grupo, con múltiples momentos de interacción de diálogo crítico y reflexivo en una metodología de trabajo colaborativo.

Estas “nuevas narrativas”, a menudo de carácter irónico, cómico o crítico, construyen una unidad entre las diferentes perspectivas expresas. La acción terminó con una localización de los dibujos en un mapa de Google Maps creándose un contraste entre dos realidades imaginativas mediadas, la emocional analógica y la cuantificada digital (Fig. 6).



Figura 6. Alumna situando la localización de sus dibujos. Fotografía de los autores.

Las narrativas visuales y de discurso fueron evaluadas por medio de un registro de la experiencia, donde el discurso hablado, la imagen y el color (dibujos y conexiones) se prestan a hacer diferentes tipos de trabajo semiótico; cada uno tiene distintos potenciales de significado. En este estudio para el análisis de datos cualitativos se empleó el método de multimodalidad de Gunther Kress (2017) con el que trata el concepto, representaciones en muchos modos, cada una elegida desde aspectos retóricos por su potencial comunicacional.

En el método multimodal se da la suposición absoluta de que los modos tienen diferentes aserciones; el habla y la escritura, por ejemplo, ‘ nombra ’; la imagen ‘ representa ’; el gesto, ‘ promulga ’ y ‘ indica ’, enfatiza y ‘ esboza ’ temas y temas. La disposición no nombra ni representa; sin embargo, sí dispone, organiza e indica aspectos de la condición social/ontológica de las representaciones, como se conoce y se da o como nueva y desconocida. Al hacer eso, la disposición ‘ orienta ’ a los espectadores/ interactuantes socialmente, como ‘ parte de mi grupo o no ’; epistemológicamente, como ‘ saber o no ’; y antológicamente, al indicar el ‘ estado social del conocimiento ’.

#### 4. Acciones artístico-pedagógicas del programa *Mi barrio-mi escuela*

En la siguiente tabla se recoge las acciones artístico-pedagógicas del programa *Mi barrio-mi escuela*. Se mantiene en el anonimato datos relativos a autores y su entidad.

Tabla 1.

Acción	Título Acción	Fecha
1	<i>Historias de Barrio</i>	Mayo 2018
2	<i>Conectando redes a través de la percusión</i>	Octubre 2018
3	<i>Conocimiento del Nou Llevant a través de tres miradas: el pasado, el presente y el deseo del futuro</i>	Octubre-diciembre 2018
4	<i>Espacios urbanos e investigaciones artísticas</i>	Septiembre-noviembre 2018
5	<i>Diseño de metodología de instalaciones artísticas</i>	Octubre-diciembre 2018
6	<i>Miradas</i>	Octubre-noviembre 2018
7	<i>Sonorización del Barrio: El Latido Sonoro: Escuchar el Barrio (Captura sonora e intervención en el espacio)</i>	Octubre 2018
8	<i>‘Sonorización del Barrio: El Latido Sonoro’: Cápsulas Creativas (Trazos en corto-Mosaicos Humanos)</i>	Noviembre 2018

9	<i>Sonorización del Barrio: Mapas sonoros: Mapas sonoros: Geolocalización de los sonidos en el Barrio</i>	Octubre-diciembre 2018
10	<i>Sonorización del Barrio: Mapas sonoros: 10.a. Mapas sonoros: Creación de códigos QR de los sonidos y composiciones musicales/visuales del Barrio</i> <i>10.b. Mapas sonoros: Creación y exposición de posters sonoros con códigos QR</i>	Octubre-diciembre 2018
11	<i>Difusión de las acciones del Proyecto en el Blog del aula de 4º curso de primaria</i> <i>Difusión de las acciones del Proyecto en el Blog del aula de 5º curso de primaria</i>	Septiembre-diciembre 2018 Septiembre-diciembre 2019
12	<i>Videos del Barrio</i>	Octubre 2018-enero 2019
13	<i>West Mallorca Story</i>	Mayo-junio 2019
14	<i>Mi vida en el Barrio</i>	Mayo 2019
15	<i>Rudimentos para trabajar la gentrificación desde la infancia</i>	Mayo-junio 2019
16	<i>Cartografía Visual</i>	Mayo 2019
17	<i>La poesía haiku - una propuesta innovadora para el trabajo con niños y jóvenes</i>	Octubre 2019
18	<i>Producción y creación musical: sonorizando un espacio expositivo</i>	Noviembre-diciembre 2019
19	<i>Diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en robótica con Makey-Makey en 5º de primaria</i>	Septiembre-diciembre 2019
20	<i>Diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en robótica con retos con Bee-Boots para 5º de primaria</i>	Septiembre-diciembre 2019
21	<i>Reporter youtuber</i>	Septiembre-diciembre 2019
22	<i>Proyecto artístico: Experiencia de vida y micro-descubrimiento (del barrio)</i>	Octubre-diciembre 2019
23	<i>Las voces del barrio</i>	Diciembre 2019
24	<i>Evaluación de un programa artístico-educativo. Instrumento clave para su valoración</i>	Febrero 2020

25	<i>Re-construir ciudad. La mirada escultórica del lugar que habitamos</i>	Septiembre 2019 -septiembre 2021
26	<i>Escucha el Barrio</i>	Noviembre-diciembre 2020
27	<i>Museo Krekovic. Fragmentos del pasado</i>	Febrero-marzo 2021
28	<i>Imaginario audiovisual del barrio</i>	Septiembre 2021
29	<i>Re-habitar el Barrio: espacio de reunión</i>	Junio-septiembre 2021

## 5. Resultados: Mi barrio tiene colores

Esta experiencia nos muestra la posibilidad de explorar y conocer el barrio a partir de las consideraciones, puntos de vista y perspectivas de cada alumno y alumna. Se destaca la capacidad de mirar aspectos de su entorno que han resultado sorprendentes y que, al parecer, pasan desapercibidos a la mayoría de las personas que habitan en él. A través de las conexiones que se vincularon con hilos de colores, ha sido posible compartir entre ellos puntos de vista comunes y percatarse de su relación, lo que ha dado lugar a construir pequeñas historias narrativas que destacan aspectos positivos, pero también aspectos negativos de su entorno.

Los dibujos recogen desde comportamientos y vivencias aisladas hasta el dibujo de una casa que retrata de alguna manera el conjunto de problemas que tiene el barrio, algunos de ellos negativos como la degradación de edificios, droga, suciedad, pero también otros positivos: animales, espacios verdes...

Pequeños textos a partir de dibujos:

- En casa de mi abuela siempre tiran la basura detrás de las persianas y ella está cansada de que la gente tire la basura.
- En frente de casa hay un garaje que siempre está abierto y la gente entra sin saber que hay.
- De camino a casa hay un portal roto y nadie se da cuenta.
- Arriba de la casa han pintado una persiana de color marrón y las otras son de color blanco.
- Hay una casa abandonada y muy rota, además hay cucarachas.
- Yo me he fijado que en una pared de al lado de mi casa hay una pared pintada que nadie se da cuenta porque hay un montón de paredes pintadas. Había botes y grafitis.
- Cuando voy al cole veo siempre un dibujo de una persona que se lleva a otra detenida.
- Hay una pared que allí se drogan y nadie lo sabe. Nos encontramos una jeringuilla en la acera.
- Los coches aparcaban mal y los policías hacían lo mismo y se ponían a charlar.
- He pintado una basura porque la gente no la ve nunca, es como invisible. La gente tira la basura al suelo, tenemos contenedores, pero siguen tirando plásticos, cartón, cristal.

- He dibujado una canasta de baloncesto porque me gusta mucho y a veces juego con mis compañeros de mi clase en el parque.
- En un árbol del parque hay un nido.
- Yo he visto que un árbol no tenía flores, pero ahora ya tiene flores de color lila.
- Nadie se fija que en la farola hay una flor.
- Cuando vamos a natación hay una alcantarilla rota que cuando pasamos no nos damos cuenta y casi la pisamos.
- Cerca del colegio hay un árbol que tiene una garrafa colgada.
- He visto muchos gatos en las calles, solos y sin comida.
- Los zapatos están colgados en un cable y en ningún sitio suelen estar colgados.
- Mi dibujo trata de una oficina de venta que vende casas.

La maestra de aula, junto con los profesores del taller, condujeron de forma hábil al alumnado a que contaran y también escucharan sus relatos a partir de sus visiones del barrio, de su propia subjetividad y vivencia de su entorno. Surgieron numerosas anécdotas que dieron lugar a conversar sobre algunos proyectos para mejorar situaciones que requerían cambios, de los cuales los escolares eran conscientes. Otros espacios del barrio con los que se sentían muy orgullosos también fueron tratados como el parque Krekovic, como punto de reunión que se sitúa frente al Museo Krekovic, con amplias zonas verdes y arboledas, y el parque Wifi, al que destacan por su conectividad gratuita a la red. Muchas de sus ideas tienen gran valor al ser producto de historias provocadas por cada dibujo, de su propia creatividad y narrativa personal.

Otro aspecto que ponemos en valor fue posicionar a los escolares a un cambio de perspectiva. Una vez hecho el montaje de los dibujos unidos con las redes de colores se les pidió que se subieran a las sillas, colocando el conjunto de cartulinas en el centro de la mesa, lo que les permitía ver “desde arriba” la forma en que cada grupo había organizado su relato a partir de aspectos comunes sobre sus creaciones (Fig. 7).



Figura 7. Escolares subidos a las sillas. Observan sus dibujos y comparten vivencias. Fotografía de los autores.

Los hallazgos de la acción han evidenciado que las historias a partir de los dibujos pueden funcionar como “refugios” de complejas realidades de su vecindario. La narración alivia la realidad de estas creaciones. Jugar con imágenes puede crear mundos, crear cielos de libertad y espacios de protección.

- Lo mejor era cuando poníamos “cuerdas” de colores buscando cosas del barrio.
- A mi me tocó los dibujos que van por el hilo verde y que pasaba por el árbol que está en... y tenía un nido.
- He dibujado coches mal aparcados y también de la policía que estaban mal puestos.
- El Google Maps es más difícil que el mapa con los dibujos que hemos hecho, también tiene colores. Hemos visto después lugares que habíamos ya dibujado.

Se desprende que es más fácil retener las estructuras familiares. Incluso cuando los niños y niñas representan lo desconocido, las estructuras familiares pueden llevar a cabo la conversión de lo desconocido en lo familiar. Padres y madres, la familia cercana, el contexto comunitario y la seguridad son muy importantes en una conversión de información positiva. Es conveniente resaltar que los dibujos realizados por los escolares buscan enfoques más positivos, el apoyo comunitario y los lugares seguros del barrio, juegan un papel muy importante en su vida (Meor-Gheda & Sheikh-Ilmi, 2019), los espacios seguros se relacionan con la seguridad del vecindario y ésta a su vez con las actividades de juego al aire libre.

- Lo que más me gustó es que muchos de los de la clase pensamos cosas iguales del barrio.
- Me ha gustado formar historias con los dibujos que habíamos hecho, algunas eran muy divertidas, me gustaría hacerlas más veces.
- Ha sido fácil hacer historias eran como cuentos cortos.
- Me gustó mucho ver los dibujos desde arriba de la silla, era como si estuviéramos asomados a una ventana.
- En nuestra historia no hay nadie en las casas porque se acaban de mudar y están en el parque.

Es posible que se fomente mejores interacciones, mejorando los diferentes componentes de seguridad (Sheikh-Ilmi et al., 2018). Los estudiantes necesitan espacios de diálogo y necesitan mejores servicios de apoyo social a medida que crecen (Zhou et al., 2019). Según Affandi (2019), la participación del alumnado en la creación de lugares de un entorno urbano está influenciada por tres atributos:

1. Las obras de arte como un modo de creación de lugares para un sentido de pertenencia emocional positivo.
2. La participación activa de los estudiantes en la creación de las obras de arte puede cultivar vínculos comunitarios y habilidades sociales.
3. La esfera pública son espacios para que los niños y las niñas exhiban su sentido de apego.

La perspectiva de búsqueda de “orientación” es importante como una forma de unificación, de un camino o de una lógica, respondiendo así a las preguntas planteadas por los estados de fragmentación, de una amenaza a un sentimiento de seguridad y libertad.

## **6. Conclusiones: Aprender a mirar para aprender a convivir**

El trabajo llevado a cabo nos presenta dos planos de información, uno explícito a través de una conexión de dibujos en red y otro que podríamos denominar implícito y que nos ofrece información de una comunidad, las expectativas de un barrio por medio de expresiones y emociones narradas y escritas. El diseño de la acción pudo cambiar las formas de interacción pública, a través de conexiones en mapas, al mostrar la viabilidad de conexiones por medio de la comunicación de soluciones instruccionales que a su vez permitieron reflexiones sobre cambios de comportamiento. La fragmentación social divide y crea diferentes contenedores separados por intervalos. La conducta humana, especialmente, no es producto de un estímulo particular, sino de la imagen completa del mundo en la mente de la persona que se comporta (Boulding, 1956).

Conforme a Días (2009), la mayoría de las obras de autor resultan de hechos y realidades experimentadas o observadas en el entorno y que han impactado con la identidad del autor, impulsándole a compartir su mirada con los demás. Si el acto creativo involucra la vida, las referencias del yo y la relación con los demás, probablemente el proceso colaborativo desarrollado sirvió para aumentar la conciencia individual y su intercambio colectivo para fomentar una visión común sobre el barrio y su cultura.

La creatividad y la cultura, son nociones muy populares en un mundo definido por tasas sin precedentes de progreso tecnológico, conectividad y movilidad, así como cuestiones existenciales relativas a las amenazas y beneficios de la globalización. El trabajo de la creatividad en el ámbito de la cultura es precisamente el de la apropiación-transformación del contenido cultural en el proceso de asimilarlo (Glăveanu, 2016). Como afirma este autor, el primer paso en este proceso es considerar cómo se define la creatividad en relación con la cultura y para ello concreta cuatro metáforas clave de la creatividad con las que operan los investigadores culturales: 1. la creatividad como etiqueta; 2. la creatividad como motor de la cultura; 3. la creatividad como difusión; y 4. la creatividad como el tejido de la cultura. Desde la perspectiva de la creatividad como motor de la cultura, los procesos creativos, tanto a nivel individual como grupal, se encuentran entre los motores más eficaces de la cultura. Esta metáfora establece un vínculo directo entre la acción creativa y el cambio cultural, donde es importante obtener una apreciación de las formas colectivas de creatividad, más allá de las acciones de los creadores individuales reconocidos.

La elaboración de mapas ha reforzado el mensaje de intersección y fomentado nuevos comportamientos, la aproximación de diferentes universos a través de imágenes, nos ha permitido la creación de narrativas y consecuentes mapas mentales. Estas imágenes dan una sensación de posibilidad, atribuyendo posibilidad física a lo que sea que la imagen muestre en virtud de evidenciar las cosas con una presencia significativa (Gregory, 2019).

Desde la colectividad, en el ámbito educativo, la creación de estas dinámicas de intervención son favorecedoras a nivel escolar, social y cultural al promover una reflexión crítica frente a los mecanismos de exclusión social, posibilitando así un crecimiento creativo, individual y colectivo (Abad, 2009). como posibilidad de intervención educativa suponen una transformación personal y profesional (Moliner y Sales, 2019). Estas intervenciones necesariamente tienen que ir acompañadas de un proceso reflexivo que permita identificar sus fortalezas y puntos de mejora. Intrínsecamente vinculada a esta dimensión artística encontramos la Artografía, como una de las modalidades metodológicas de Investigación Educativa Basada en Artes (Art Based Educational Research) que desvela las tres identidades interconectadas del ‘artista, investigador y profesor’. Éste en su acción docente, es capaz de desarrollar una práctica creadora con su alumnado a través de procesos experimentales en la investigación artística (Mesías-Lema, 2018).

En esta utilización del arte como vía hacia el cambio y la transformación, el ‘Artivismo’ (arte + activismo) facilita la rotura de los muros de las aulas y a invertir los roles de creador-espectador y de alumno-profesor, al mismo tiempo, que se constituye como nuevo lenguaje social y herramienta educativa al ser capaz de romper los roles tradicionales de la comunicación social (Aladro-Vico et al., 2018). Según afirman Marín-Viadel y Roldán (2019, p.791).

Tanto la Investigación Basada en Artes como la A/r/tografía se despliegan en cualquier especialidad artística (artes visuales, danza, literatura, música, teatro, etc.) y por lo tanto se convierten en la zona de reunión entre las innovaciones metodológicas cualitativas de las ciencias humanas y sociales, y las tendencias comunitarias, participativas y sociales del arte contemporáneo, como el ‘Artivismo’.

Al desarrollar la acción los profesores del taller, diseñaron un ciclo de procesos de creación y facilitación, siguiendo los tres atributos de Affandi (2019), facilitar la expresión individual, de asociaciones y de expresión colectiva. Las estrategias de diseño para ‘crear conciencia’ pueden llevar a las personas a un proceso de cambio de comportamiento, estas son las estrategias que ayudan a las personas a evaluar las elecciones que han tomado hasta ahora y colocarlas en una nueva perspectiva (Ludden & Hekkert, 2014).

En una perspectiva casi irónica, el autor Vilém Flusser se refiere a las capacidades *maniobrativas* que el autor llama de “conspirativas” del Diseñador, quien de forma “encubierta” extiende sus “enredos” (Flusser, 1993). Reforzando un sentido más positivo, en la etimología de la palabra latina se lee en la palabra *conspirare* “acordar, unir, tramar”, literalmente “respirar juntos” (Harper, 2020). A esta designación podemos agregar una función de manipulación en la génesis de la palabra que luego fue utilizada como expresión farmacéutica y cuya etimología de la palabra latín, *manipulus*, se refiere a “puñado, gavilla, atado” (Harper, 2020).

Los profesores de la acción, maestras y escolares tuvieron la responsabilidad así de “manipular”, “editar” la información. Comparándola con el trabajo de un editor de películas, los escolares pudieron seleccionar las mejores escenas (información y métodos), creando una continuidad, para desarrollar constructivamente y de forma reflexiva la manipulación con un objetivo particular. En el caso específico del proyecto *Re-habitar el barrio*, los profesores, mediadores del taller *Cartografía Visual* guiaron la creación de narrativas que son un aporte para aliviar la carga



cognitiva de situaciones desagregadas y no entendidas, vividas por los escolares en su entorno, valorando las narrativas como facilitadores cognitivos. Las narrativas juegan un papel importante en el alivio de la carga cognitiva, cuando acompañan a una actividad (de Jong, 2010), asimismo, las narrativas permiten que los escolares aprovechen su propensión a recordar historias, ayudándoles a darle sentido al mundo (Didau, 2019).

En una lógica de predominio contemporáneo del pensamiento visual muy conectado a una idea de superficie, a partir del concepto del pulido digital de Byung-Chul Han (2017), relacionado con la evaluación predominante del valor estético y la temporalidad efímera de la imagen, es fundamental recuperar el sentido de descubierta *de* y *en* la imagen, la “orientación en el espacio” de Warburg. Construyendo una actividad de “descubrimiento” que, aunque se despliegue en imágenes, busca relaciones invisibles que podrán ser descubiertas, por medio de fomentar la reflexión crítica ejercitada en grupo, de la realidad del barrio para el mundo, de la micro hasta la macro escala, edificando un aporte para la columna vertebral de nuevas orientaciones de vida.

A través de la interacción derivada del taller, los resultados muestran que la experiencia ofreció la posibilidad de combinar y construir información de una manera inclusiva. Los estudiantes produjeron narrativas, donde reconstruyeron sus interpretaciones de la realidad e implícitamente ejercitaron la “inclusión” de los “otros” en su narrativa individual y en la narrativa general del grupo.

La inclusión de “otros” en el discurso, resulta en una forma articulada, en que hay la consciencia, que el “yo” que estructura la realidad, resulta de un colectivo de aportes por medio del diálogo y de la creatividad.

Asimismo, tal y como afirman Benedict et al. (2015) los programas alternativos, como el que aquí se presenta, pueden potencialmente desafiar tanto a docentes como sociedad en general a repensar su comprensión de los propósitos democráticos y las responsabilidades de las instituciones y programas educativos para contribuir a una sociedad más equitativa y justa. Del mismo modo, compartimos con los autores citados que hay muchas vías para la acción educativa que se pueden desarrollar dentro y fuera del ámbito escolar que pueden ayudarnos a hacer tangible la noción de Dewey de la democracia participativa como un ideal ético y un modo de vida comunitario que tiene como resultado una liberación de la capacidad humana.

## Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Gouvêa (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp.17-24). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.
- Affandi, T. M. I., Said, I., Rasidi, H., & Za'bar, Z. (2019). Place-Making a Child-Friendly Urban Environment Through Artworks. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 385, 012064. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/385/1/012064>
- Aladro-Vico, E.; Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 57 (26), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>

- Benedict, C.; Schmidt, P.; Spruce, G.; & Woodford, P. (2015). Why Social Justice and Music Education? En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, prefacio, xi-xvi. Oxford University Press.
- Benjumea, M.A. (2015). *Cartografías Disidentes, Fenomenologías Urbanas, Mapas y Transgresión Artística*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Valencia.
- Boulding, K. E. (1956). General Systems Theory-The Skeleton of Science. *Management Science*, 2(3), 197–208. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2.3.197>
- de Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105–134. <https://doi.org/10.1007/s11251-009-9110-0>
- Dias, S. (2009). Identidade no Acto Criativo. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 2(4), s.p. Retrieved from journal URL: <http://convergencias.ipcb.pt>
- Didau, D. (2019). *Making Kids Cleverer: A manifesto for closing the advantage gap*. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=lsZ9DwAAQBAJ>
- Flusser, V. (1993). *The Shape of Things A Philosophy of Design*. Reaktion Books.
- Gregory, D. (2019). Imagery and Possibility. *Noûs*, 0, 1–19. <https://doi.org/10.1111/nous.12275>
- Gutiérrez-González, M.J. (2019). Los mapas artísticos como narrativas configuradoras de identidad *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 791-807. <https://doi.org/10.5209/aris.62004>
- Harper, D. (2020). manipulation (n.). In *Online Etymology Dictionary*. Retrieved from [https://www.etymonline.com/columns/post/bio?utm\\_source=etymonline\\_footer&utm\\_medium=link\\_exchange](https://www.etymonline.com/columns/post/bio?utm_source=etymonline_footer&utm_medium=link_exchange)
- Jerez-García, O. (2006). El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. En M.J. Marrón-Gaite, L. Sánchez-López y O. Jerez-García (Eds.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 483-501). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Kress, G. (2017). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lapum, J.; Liu, L.; Hume, S.; Wang, S.; Nguyen, M.; Harding, B.; Church, K.; Cohen, G. & Yau, M. (2015). Pictorial Narrative Mapping as a Qualitative Analytic Technique. *International Journal of Qualitative Methods*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1609406915621408>
- Ludden, G., & Hekkert, P. (2014). Design for healthy behavior: Design interventions and stages of change. En J. Salamanca, P. Desmet, A. Burbano, G. Ludden y J. Maya (Eds.), *The Colors of Care* (pp. 482-488). 9th International Conference on Design and Emotion 2014.
- McDonough, D. (2013). Similarities and Differences between Adult and Child Learners as Participants in the Natural Learning Process. *Psychology*, 04, 345–348. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A050>
- McEwan, D. (2006). Aby Warburg's (1866-1929) dots and lines. Mapping the diffusion of astrological motifs in art history. *German Studies Review*, 29, 243–268.
- Meor-Gheda, M. L., & Sheikh-Ilmi, H. (2019). The Safe and Nurturing Living Environment for Urban Children. *Planning Malaysia Journal*, 17(9), 280-291. <https://doi.org/10.21837/pmjournal.v17.i9.605>
- Rodríguez-Estrada, M. (2004). *Manual de Creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Trillas.

- Sheikh-Ilmi, H., Meor-Gheda, M. L., & Ahmad-Yusof, N. (2018). Neighbourhood Safety and Outdoor Play Activities among Urban Children in Shah Alam, Malaysia. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 401, 012031. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/401/1/012031>
- Tomás, C., & Orcera, A. (2020). Mi vida en el barrio. Planificación y elaboración de teatro musical en 4º de primaria. *Revista Eufonía*, 84, 53-59.
- Wittmann, B. (2012). Johnny-Head-in-the-Air in America: Aby Warburg's experiment with children's drawings. In B. Baert, A.S. Lehmann, & J. den Akkerveken (Eds.), *New Perspectives in iconology: visual studies and anthropology* (pp. 120–142). Academic & Scientific Publ.
- Zhou, M., Fang, H., & Mu, H. (2019). Is the City Friendly to Children? — Construction of Urban Child Friendly Degree Evaluation System and Application Based on M City (pp. 654-658). *Proceedings of the 2019 5th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2019)* <https://doi.org/10.2991/icsshe-19.2019.162>